



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Nowatorskie koncepcje kształcenia artystycznego wobec tradycji

Author: Aleksandra Giełdoń-Paszek

Citation style: Giełdoń-Paszek Aleksandra. (2014). Nowatorskie koncepcje kształcenia artystycznego wobec tradycji. "Studia Artystyczne" (2014, nr 2, s. 59-64).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Nowatorskie koncepcje kształcenia artystycznego wobec tradycji

O kryzysie w szkolnictwie artystycznym powiedziano i napisano już na tyle dużo, że przywykło się uważać, że taki stan istnieje. Najczęściej wymienianym przejawem owego kryzysu jest nieprzystawalność tradycyjnej formuły kształcenia do tzw. art worldu i realiów dyktowanych przez rynek sztuki, w opinii piszącej te słowa – niekoniecznie jednak całkowicie nieprzydatnej. Przyczyną, zdaniem krytyków takiej dydaktyki, jest nie tylko ubóstwo finansowe naszych uczelni i ich sztywne ramy instytucjonalne, lecz także konserwatyzm dydaktyczny pedagogów. A zatem przyczyny te mają swe źródło zewnętrzne i wewnętrzne.

Punktem wyjścia tych rozważań jest tekst Grzegorza Dziamskiego *Akademia przeciw akademizmowi. Uwagi o szkolnictwie artystycznym*, w którym formułuje on interesującą ocenę akademii jako instytucji dydaktycznej i współtworzącej kulturę artystyczną na przestrzeni wieków aż po współczesność¹. Autor dzieli dzieje akademii, a co za tym idzie – ideologię towarzyszącą rozwojowi jej dydaktyki, na trzy okresy, z których każdy opiera się na antynomicznych względem siebie triadach. Pierwsza faza związana jest z funkcjonowaniem triady: *talent – métier – imitacja*. Można ją sprowadzić do stwierdzenia: opanowana biegłość techniczna (*métier*) i talent w służbie tradycji artystycznej (imitacja). Czasowo etap ten przypadałby na period od momentu powstania uczelni artystycznych aż do początków XX wieku. Oczywiście w okresie tym dokonywało się wiele przemian modelu ideowego i instytucjonalnego szkół artystycznych, jednak najogólniej zjawisko ujmując, można mówić o pewnej heterogeniczności myślenia we wspomnianym czasie. Kres takiemu postępowaniu ostatecznie położył rozwój XX-wiecznej awangardy, gdy to, zdaniem Dziamskiego, wypracowaną formułę zastąpiła nowa: *kreatywność – medium – innowacja*. Kreatywność odpowiadałaby więc wcześniej wynoszonemu talentowi, medium zastąpiło *métier*, a innowacja – imitację. Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na to, jak autor rozumie pojęcie „medium” w edukacji artystycznej w okresie tworzenia się I Awangardy. Jest ono zaprzeczeniem biegłości, przerażającej się w pewne zrutyinizowanie. Wówczas to w nowoczesnych szkołach sprawność warsztatową

zastąpiło badanie tworzywa sztuki, poszukiwanie nowego jej języka w obrębie skostniałych technik.

Trzeci etap zmian przypada na czasy ponowoczesne i można rzec, że jesteśmy jego świadkami. Oparty jest on na triadzie: *postawa – praktyka – dekonstrukcja*. Pierwszy człon – postawa – w rozumieniu Dziamskiego bazuje na swoistym przymusie zajmowania przez sztukę określonej postawy wobec rzeczywistości. Jego natura jest zatem społeczna bądź polityczna, co w konsekwencji powoduje, że artysta chcący uczestniczyć przez swą sztukę w dziejącej się rzeczywistości artystycznej musi znać otaczający go świat w różnych aspektach, a także teorii kultury wizualnej. Z kolei praktyka oznacza bardziej partycypację sztuki w przestrzeni społecznej, umiejętność jej dystrybuowania, a także konieczność wchodzenia w niezbędne alianse z dziedzinami pozwalającymi na takie jej funkcjonowanie, kosztem tradycyjnego uprawiania wybranej dyscypliny. A zatem aby obiekt wideo-artu mógł zaistnieć jako artefakt, jego twórca musi oprócz samego konceptu i idei zorganizować całą techniczną stronę przedsięwzięcia, nie wspominając o promocji. Praktyka artystyczna to także funkcjonowanie obiektu wyrażającego określoną postawę w otaczającej rzeczywistości, z całym splotem ograniczeń i koneksji kulturowych. Mówiąc o praktyce artystycznej danego artysty nie mamy już bynajmniej na myśli jego umiejętności warsztatowych ale również to, jak funkcjonuje we współczesnej ikonosferze i na rynku sztuki.

Dekonstrukcja, trzeci człon triady, oznacza pomost między imitacją a innowacją. Imitacja, ceniona przez akademię, której jednak nie można rozumieć tylko jako czystego naśladownictwa, z punktu widzenia awangardy została zastąpiona innowacją – ciągłym poszukiwaniem, odkrywczością, wymyślaniem. Dekonstrukcja w myśl całej filozofii postmodernizmu czerpie zarówno z doświadczeń awangardy, jak i z tradycji, nie tylko w sensie efektów wizualnych, lecz także samego postępowania. Jest czerpaniem „z” i pastiszem jednego i drugiego, a ten jako taki godzi antynomie. Innowacyjność dekonstrukcji polega na imitujących cytatach i samo to jest zakwestionowaniem idei innowacyjności. Przytoczone tu etapy nie są bynajmniej sztucznym tworem wygenerowanym przez uczelnie artystyczne, lecz odzwierciedlają rozwój sztuki w czasie, gdy powstały. Na takie dydaktyczne priorytety wpływ miał również splot najróżniejszych, czasami pozaartystycznych, czynników.

I tak w pierwszym okresie swego zorganizowanego rozwoju dydaktyka akademicka opierała się na wyidealizowanej estetyce, której źródłem był antyk. W XVII-wiecznej akademii dbano o to, aby uczeń nie nabywał maniery i stylu mistrza, co było traktowane jako nega-

tywny skutek praktyki cechowej, której przecież akademia miała być zaprzeczeniem. Aby temu zapobiec, studenci przechodzili rotacyjnie przez wszystkie pracownie, a zorganizowany system, w którego skuteczność wierzono, oparty na obowiązkowym kopiowaniu sztychów, później zaś gipsów, zapewniał unifikację stylu. Sprzyjać temu miała także czystość kreski, określony rodzaj rysowania itp. Kreacyjność tworzenia polegała przede wszystkim na oryginalności konceptu, który i tak ograniczany był ustalonymi kategoriami ekspresji czy *decorum*. Rola nauczyciela, wbrew temu co się potocznie wydaje, bynajmniej nie polegała na byciu mistrzem, którego się naśladuje, lecz na egzekwowaniu przyjętych zasad, a w sferze kreacyjnej – bardziej na byciu przewodnikiem, zgodnie z platońsko-intelektualnym modelem sztuki i tworzenia, jaki wypracowała akademia francuska. Zerwaniem z tą praktyką była reforma Nazareńczyków, programowo zwracająca się na fali romantyzmu w stronę tradycji warsztatowych i kultywująca cechowe relacje mistrz – uczeń. Mistrz-profesor był więc nie tylko przewodnikiem po sztuce, lecz także nauczycielem rzemiosła oraz wzorcem etycznym. Pracownie mistrzowskie z kultem autorytetu prowadzącego je profesora, których duch wciąż jeszcze snuje się po akademiach, są spuścizną po reformie Nazareńczyków. Jest to chyba współcześnie najbardziej trwały relikwyt dawnej akademii, podobnie jak idea wspomnianej relacji między profesorem a jego studentami. Dobrym przykładem takich zależności były polskie pracownie Wojciecha Gersona, Jana Stanisławskiego czy międzywojenna *meisterschule* Tadeusza Prószyńskiego. Takich przykładów oczywiście znalazłoby się znacznie więcej.

Drugi etap rozwoju szkolnictwa artystycznego wyodrębniony przez Grzegorza Działkiego, powstały na fali rozwoju ruchów awangardowych, wiąże się z dość intensywnym poszukiwaniem nowej formuły dydaktycznej. Najlepszym, wręcz modelowym, przykładem takiego nowatorskiego rozwiązania jest filozofia Bauhausu. Wyrastała ona z wciąż żywego kultu rzemiosła i idei *Gesamtkunstwerk* przełomu wieków, z chęci zbliżenia rzemieślników i artystów praktykowanego już w roku 1861 w manufakturze Williama Morrisa w Anglii. W rzeczywistości sprowadzała się do dwutorowego nauczania młodych adeptów sztuki – praktycznego i teoretycznego (w rekrutacji do szkoły nie przeprowadzano selekcji pod względem wieku, dlatego we wczesnej weimarskiej fazie istnienia Bauhausu rozpiętość wieku uczniów wahała się od 18 do 40 lat, podobnie było z wykształceniem). Nauczanie praktyczne obejmowało wszystkie etapy pracy z danym materiałem w określonej dziedzinie, ale przede wszystkim dotyczyło technologii

i procesów produkcji. Wiedzę teoretyczną student zdobywał w trzech etapach: obserwacji (obejmującym studium z natury, analizę materiałów itp.), przedstawienia (geometria, teoria konstrukcji, rysunek projektowy, modelowanie), kompozycji (teoria przestrzeni, koloru, kompozycji)². Przyjęty do szkoły uczeń musiał przede wszystkim zostać uwolniony z dotychczasowych nawyków i wiedzy przez wprowadzenie w tajniki praktycznego warsztatu. Po trwającym sześć miesięcy kursie wstępnym, na trzy lata przechodził do wybranego warsztatu, zdobywając tam tytuł czeladnika, po czym mógł odbyć końcowy kurs architektoniczny, gdyż u swych początków Bauhaus był szkołą architektury. *De facto* było to połączenie tradycyjnej nauki cechowej, zdeprecjonowanej nieco po powstaniu francuskiego modelu akademii, z jej filozofią kładącą nacisk na rozwój intelektualny. Jednak naczelną dewizą Bauhausu stało się połączenie sztuki z życiem i techniką, któremu przyświecała idea postępu. Racjonalność i badanie podstaw twórczości artystycznej wyparły intuicję i wiarę w pierwiastki metafizyczne w procesie kreacyjnym, które próbował przeformować w Bauhausie Johannes Itten. Jednocześnie stawiano na wolność i swobodę eksperymentowania, rozwijanie własnej osobowości twórczej, zrywając z modelem mistrz – uczeń. Z czasem technika, utylitaryzm i potrzeba sprostania produkcji masowej zdominowała czynnik artystyczny i badanie języka sztuki w myśleniu o niej. Przenosiło się to także na funkcjonowanie pracowni. Z podobnym problemem, lecz mającym ideologiczne i ekonomiczne korzenie, spotykamy się w przypadku eksperymentalnych uczelni w porewolucyjnej Rosji. Idea produktywizmu narzuciła utylitalny model kształcenia.

Takie myślenie o sztuce zaowocowało powstaniem pracowni projektowych czy wręcz wyodrębnieniem wyższych szkół rzemiosła artystycznego, zwłaszcza w krajach anglosaskich. W Polsce placówki takie w formie katedr czy wydziałów projektowych aż po dziś dzień są częścią akademii, nie zaś osobną instytucją kształcącą i jest to pewien ewenement naszego szkolnictwa. Nowoczesne instytucje kształcące, włącznie z pionierskim Bauhausem czy eksperymentalnymi Inchukami i Wchutemasami, powołanymi tuż po rewolucji w Rosji Sowieckiej, kładły nacisk na funkcjonalność, paradygmat nowoczesności, który miał przekształcić społeczeństwo. Konflikt sztuki czystej i użytkowej stał się zresztą jedną z przyczyn kryzysu w obu tych instytucjach. Użytkowość sztuki zdominowała jej nieużytkowy charakter. „Takiego charakteru zaczęły też nabierać oparte na nowoczesnej ideologii szkoły artystyczne, dostosowując swój program do potrzeb sztuki użytkowej – sztuki, na którą istnieje zapotrzebowanie społeczne – pisze Działki. Takie

postępowanie można nazwać akademizmem naszych czasów. Przeciwno takiemu akademizmowi kieruje się dziś sprzeciw artystów, którzy nie chcą dostosowywać sztuki do społecznych oczekiwań, zdając sobie doskonale sprawę z tego, że nie istnieje społeczne zapotrzebowanie na artystów niezależnych”³.

Ponowoczesny spór z awangardą, jak można było się spodziewać, przeniósł się także na modele kształcenia. Na fali postmodernistycznych przemian, w opozycji do racjonalno-produktywistycznego nurtu, którego tak instruktywnym przykładem był Bauhaus, wyrosło wiele koncepcji i instytucji kwestionujących preferowany wówczas model dydaktyczny. Należy tutaj jednak podkreślić, że wychowankowie i kontynuatorzy Bauhausu w znaczący sposób przyczynili się do rozwoju szkolnictwa artystycznego, zwłaszcza w USA. Jako przykład można podać interesujące eksperymenty dydaktyczne, jakim były zajęcia w Cranbrook Academy of Art w Bloomfield Hills (stan Michigan USA)⁴. Choć wyrosła z nurtu awangardowych przemian, zreformowana Cranbrook Academy stworzyła jednak coś zupełnie nowego. Pokolenie 233 projektantów wykształconych w latach 1971–1995 w tej małej szkole zasłynęło swym nowatorstwem, przekształcając wiele dotychczasowych kanonów sztuki projektowej. Nazwane zostało „pokoleniem McCoy” od dwójki niekonwencjonalnych nauczycieli Katherine i Michela McCoy, prowadzących w tych latach pracownię projektową. Estetyka pokolenia McCoy polegała na dekonstrukcji, wprowadzeniu do projektów chaosu i brzydoty, pozornym zaprzeczeniu wartości estetycznych na rzecz treści i emocji, które miały wpływ na formę. Tak więc modernistyczny dyktat formy i funkcjonalizmu został tu zastąpiony prymatem treści. Estetyka ta i cała filozofia projektowa, uwzględniająca intuicję i przypadek są więc w sprzeczności z przywołanym wcześniej modelem bauhausowskim, opartym na imperatywie racjonalnym. Podobnie nauczanie. Katherine McCoy zerwała z tradycyjnym planem zajęć, zaliczeniami, a przede wszystkim z nabytą wiedzą. Kandydaci do Cranbrook, która *de facto* jest szkołą podyplomową, dysponują nierzadko sporą wiedzą projektową. Studenci dobierani są po przedstawieniu portfolio na zasadzie różnorodności. Chodzi o stworzenie mieszanki stylów, sytuacji wzajemnej inspiracji, ale i niekontrolowanego konfliktu. Szkoła nie narzuca odgórznej estetyki, programowo dążąc do przemieszania różnych preferencji estetycznych studentów. Co roku 150 studentów studiuje na 10 kierunkach (głównie projektowych), zawsze jednak mogą zmienić pracownię i swobodnie przemieszczać się między kierunkami. Akademia bowiem nie stosuje ścisłych planów zajęć i studiów. Wszystko jest płynne, ale niezwykle inten-

sywne. Na uczelni wiele się dzieje, a o wyborze zajęć i kierunku własnego rozwoju decyduje sam student. Każdy realizuje własne projekty i omawia je z dowolnie wybranymi artystami, często wybitnymi, którzy rezydują na terenie kampusu i są do dyspozycji studentów, choć ich rotacja jest częsta. Sprzyja to powstawaniu wspólnoty artystów i studentów, a atmosfera otwartości pracowni i niezwykle aktywność w sferze wydarzeń artystycznych i intelektualnych, mobilizuje młodych ludzi do pracy i samoedukacji. Warta podkreślenia jest duża liczba zajęć teoretycznych, najczęściej o profilu humanistycznym, z których może skorzystać student. System korekt w Cranbrook Academy także odbiega od standardów akademickich. Ma on charakter publicznej oceny projektów przez całą społeczność uczelnianą i zaproszone osoby spoza szkoły. Każdy, oprócz autora prac, który musi milczeć, może wyrazić swoje zdanie. Ma to przybliżyć przyszłą sytuację, gdy to prace wykonane przez projektantów i artystów zaczną funkcjonować w realnym życiu, bez komentarza autora i tym samym uświadomić mu, jak są odbierane przez profesjonalistów i zwykłych obywateli.

Eksperymentem edukacyjnym w podobnym duchu, to znaczy negującym instytucjonalny charakter dydaktyki artystycznej, było Infamous Post Studio Class utworzone przez Johna Baldessariego w 1970 roku w ramach UCLA (University of California Los Angeles)⁵. Baldessari, artysta konceptualny, uformował program dydaktyczny tej placówki zgodnie ze swoim światopoglądem artystycznym i modnym wówczas nurtem sztuki konceptualnej, choć kalifornijska uczelnia słynęła już z niestandardowych metod edukacji, zanim pojawił się w niej wspomniany artysta. Do eksperymentalnych metod należy zaliczyć odrzucenie systemu pracownianego na rzecz otwartych zajęć, trwających 24 godziny na dobę. Filozofia dydaktyki opierała się na metodzie krytycznej. Niekończące się otwarte dyskusje o sztuce studentów i profesorów odbywały się na płaszczyźnie partnerskiej: artysta – artysta. Intelektualna sfera sztuki była preferowana bardziej niż nauka warsztatu. Baldessari, który sam rozważał definicję sztuki i relacje wizualności i konceptualności malarstwa, pozostając w zgodzie z własnymi dylematami, nie proponował studentom gotowych rozwiązań, lecz drogę samodoświadczenia. Badał, jak wówczas robiła to większość konceptualistów, relacje między obrazem a językiem. W swych pisanych obrazach dawał własne recepty – kierunkowskazy, które mogły przydać się studentowi w pracy artystycznej. To student decydował, czy powstające dzieła będą tradycyjnym malarstwem, czy realizacją konceptualną. Baldessari nie uczył więc tradycyjnego warsztatu, wsłuchiwał się w to, co student miał mu do powiedzenia, pozwalał, aby za

proces twórczy od początku do końca odpowiedzialny był on sam. Eksperymenty artysty nie miały charakteru efemerycznego, ale ukształtowały spore grono przyszłych amerykańskich twórców, którzy (paradoksalnie!) wspominają bardziej pracę z artystą niż swój własny proces samoedukacji.

Przywołane tu przykłady dość rewolucyjnej w swoim czasie dydaktyki artystycznej są niewątpliwie kontrowersyjne, dobrze jednak przystają do opisywanych przez Grzegorza Dziamskiego modeli edukacyjnych – Bauhaus do triady *kreatywność – medium – innowacja*, a Cranbrook Academy czy też Infamous Post Studio Class do triady *postawa – praktyka – dekonstrukcja*. A zatem wymienimy najważniejsze wnioski, jakie można wysnuć dla współczesnej dydaktyki artystycznej zarówno z opisanego modelu, jak i konkretnej praktyki. Narzuca się przede wszystkim przeświadczenie, że efektywne nauczanie sztuki w obecnych czasach, choć słowo „nauczanie” jest w tym kontekście nieadekwatne i należałoby je zastąpić zwrotem np. „edukowanie dla sztuki”, powinno zarzucić sztywny schemat relacji mistrz – uczeń na rzecz partnerstwa i dialogu. Taki postulat formułują przywołani już tu Grzegorz Dziamski (Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu) i Antoni Porczak (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie). Zdaniem prof. Antoniego Porczaka, który od wielu lat wnikliwie analizuje sytuację dydaktyki artystycznej w nowej rzeczywistości kulturowej, rolę uczelni nie powinno być jednolite oddziaływanie na studenta, swoista dystrybucja wiedzy dokonywana przez mistrza, lecz organizowanie i pobudzanie doświadczeń indywidualnych⁶. Konieczność ta jest wynikiem zmiany charakteru współczesnej sztuki. Jeśli zmienia się sztuka, powinna zmieniać się i dydaktyka – dowodzi Porczak. W tej nowej rzeczywistości pedagog nie powinien odciskać piętna swej osobowości na studencie. W praktyce sprowadzałoby się to do rezygnacji z takich samych ćwiczeń dla grupy studentów, a w zamian za to wprowadzenie indywidualnych programów dla każdego z nich. Jak relacjonuje Porczak, eksperymenty takie realizowane były w jego w pracowni multimedialnej krakowskiej ASP. Generalizując, nacisk położony być powinien na operacyjny model edukacji w miejsce mistrzowskiego. Oznacza to, że nauczyciel staje się organizatorem procesów edukacyjnych, zwłaszcza w sytuacji, gdy tworzenie jest w wielu przypadkach przetwarzaniem istniejącej kultury artystycznej. W przywołanych przykładach obu uczelni kluczową rolę odgrywał samorozwój świadomości artystycznej. Wiąże się to z przeniesieniem akcentów z warsztatowego na dyskursywny obszar sztuki, a więc wprowadzaniem nie tyle dużej liczby przedmiotów tzw. teoretycznych na uczelni artystycznej, ile stwarzaniem możliwości korzystania

z różnych form kształtowania doświadczeń intelektualnych w murach uczelni (w przytoczonych tu przykładach niemal przez 24 godziny na dobę na uczelni kwitło życie intelektualne i artystyczne). Większość kadry profesorskiej podlegała ciągłej rotacji. Stanowili ją wybitni artyści, mający podpisany krótki kontrakt z uczelnią, nie zaś stałe posady. Rotacja kadry, świeżość pomysłów, zapal dydaktyczny zapewniały atrakcyjność kształcenia, a wybitne nazwiska przyciągały studentów. Kolejnym atutem jest możliwość dowolnego korzystania z zajęć, o czym decyduje student.

Wymienione czynniki być może zadecydowały o sukcesie obu eksperymentów, lecz niewątpliwie wpłynęły nań zamożność szkoły, globalna sytuacja ekonomiczna, kulturowe nawyki środowiska, w którym funkcjonowały te placówki i przede wszystkim brak skostnienia administracyjnego, które coraz bardziej doskwiera polskim uczelniom. To pobieżne zestawienie pobożnych życzeń składa się w większości z postulatów nierealnych do spełnienia w naszej rzeczywistości, choć nad niektórymi z nich warto się zastanowić, bo nie są tak bardzo niemożliwe, jak mogłoby się wydawać. Jednak nie to jest celem niniejszego wywodu. Bardzo często w atmosferze powszechnego dyskomfortu edukatorów i krytyków sztuki z powodu nieefektywnej edukacji i frustracji spowodowanej niewydolnym systemem organizacyjnym szkolnictwa artystycznego zapomina się o głosie studentów. Czego tak naprawdę oczekują oni od uczelni artystycznych i po co przychodzą na studia artystyczne? Miarodajnym źródłem wiedzy na ten temat mogą być ankiety ewaluacyjne przeprowadzone wśród studentów na temat ich wyobrażeń i oczekiwań w stosunku do uczelni artystycznej. Taki projekt badawczy, powtarzany w cyklu corocznym, zainicjowany został w roku 2008 przez dr. Mieczysława Judę, kierownika Zakładu Teorii i Historii Sztuki katowickiej Akademii Sztuk Pięknych⁷. Z przeprowadzonych dotychczas badań wynika, że najważniejszym aspektem kształcenia w pierwszych dwóch latach nauki były dla studentów: kreatywność (78% i 76%)⁸, umiejętności warsztatowe (70% i 82%), samodzielność myślenia (67–71%) i, w dużo mniejszym stopniu, chęć pogłębiania wiedzy teoretycznej (12–28%). Wśród motywów podjęcia studiów na Akademii studenci wymieniali: chęć nabycia umiejętności warsztatowych od „Mistrzów – Profesorów – Artystów” (77%), zdobycie zawodu pozwalającego na samodzielność ekonomiczną (55% i 41%) czy też możliwość obcowania z czystą sztuką (34% i 61%). Studenci za najbardziej pożądaną wiedzę, którą powinien uwzględnić program akademii, uznali praktykę technik warsztatowych w sztuce (77% i 89%), wiedzę o tworzeniu sztuki nowoczesnej (72% i 65%) i nowych mediów (66% i 47%).

Wiedza o tworzeniu sztuki tradycyjnej sytuuje się na poziomie 40%. Około 45% i 40% pytaných stwierdziła, że studia na akademii są zgodne z ich oczekiwaniami. Trzeci rok badań nieznacznie zmienił te proporcje. Z badań tych wynika, że studenci nadal oczekują od uczelni artystycznej wiedzy warsztatowej i stymulacji własnej kreatywności. Wysoko cenią także model mistrz – uczeń, choć nie precyzują, na jakich zasadach relacje te układałyby się w praktyce.

A zatem występuje tu swoisty paradoks – profesorowie uczelni artystycznych dostrzegają wyczerpanie się istniejącego modelu dydaktycznego, jego nieprzystawalność do obecnej sytuacji sztuki, postulują konieczność zmian, studenci zaś oczekują od swoich profesorów wiedzy o warsztacie, a od szkoły – stymulowania własnej kreatywności. Z jednej strony nie chcą nadmiaru zajęć teoretycznych, bez których świadoma partycypacja w życiu artystycznym, komentowanie świata, co jest domeną sztuki krytycznej, nie może się obejść, z drugiej strony oczekują wiedzy o sztuce współczesnej. Czy jest to zatem konflikt interesów? Czy może postulaty takie wynikają z pewnej nieświadomości studentów, jak funkcjonuje współczesny świat sztuki, jaka w ogóle ta sztuka jest? Jeśli tak, nie mają oni zatem wyobraźni, jak przełożyć współczesne zjawiska ze świata sztuki na konkretną edukację. W tej sytuacji można zadać pytanie, czy głos studenta jest w ogóle ważny? Jeśli dążymy do partnerstwa w edukacji i oczekujemy jej efektywności, bezdyskusyjna wydaje się tu odpowiedź twierdząca, tym bardziej że specyfika pracowni i materii sztuki wyzwala szczególny rodzaj relacji.

Nie bez znaczenia dla pewnego rozminięcia się wizji uczelni kreowanej przez profesorów i studentów jest fakt, że w uczelni artystycznej, oferującej dużą rozpiętość możliwości edukacji w zakresie sztuki – od tzw. sztuki czystej po sztukę użytkową i multimedialną, oczekiwania studentów i powinności edukatorów mogą być bardzo zróżnicowane. W ocenie piszącej te słowa mamy wręcz do czynienia z polaryzacją oczekiwań. Bardzo wielu młodych ludzi chcących studiować dziś na akademii i zajmować się w przyszłości działalnością projektową i sztuką użytkową oczekuje od uczelni artystycznej solidnego, studyjnego rysunku i tradycyjnej biegłości warsztatowej (projektowanie gier), nauki obsługi programów graficznych, choć tu nieraz biegłość studentów jest godna podziwu. Wbrew pozorom to oni pożądamy solidnych, warsztatowych podstaw. Zgoła inne są oczekiwania osób pragnących zajmować się tylko tzw. czystą sztuką. Tu poszerzenie horyzontów artystycznych o wiedzę z zakresu humanistyki i kultury współczesnej, nacisk na dyskusyjne pole sztuki są powszechnym postulatem młodych ludzi. Obserwacje te poparte są rozmowami ze studentami

w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium. Potwierdzają je wyniki ankiet.

Nie ma więc i nie może być uniwersalnego modelu, a wręcz istnienie takiego mogłoby tylko zaszkodzić dydaktyce artystycznej, tak jak zaszkodziły jej, w opinii niektórych, ministerialne regulacje w ramach krajowych ram kształcenia. Powszechna partycypacja w wirtualnym świecie, swoiste partnerstwo i demokracja panująca w cyberprzestrzeni zdewaluowały model tradycyjnego autorytetu, również w dziedzinie dydaktyki artystycznej. Często można odnieść wrażenie, że nauczyciele akademicy nie wyobrażają sobie, jak bardzo ten model myślenia młodych ludzi różni się od tego, który mają do zaproponowania studentom. Czy oznacza to konieczność dostosowania się do dyktatu młodości, czy wręcz przeciwnie – obrony oblężonego bastionu tradycyjnego kształcenia? Słowo „kompromis” źle się kojarzy, proponuję więc zastąpić go terminem „edukacja płynna”. Naturalna potrzeba autorytetu z jednej strony, z drugiej zaś – artystyczna i pedagogiczna charyzma, której, jak wynika z ankiet, jednak domagają się studenci, wcale nie muszą przesądzać o anachroniczności akademickiego wzoru mistrz – uczeń, pod warunkiem że są to procesy naturalne, nie zaś narzucone przez dydaktyczną rutynę. Warto też uświadomić sobie, że w dobie powszechnej komputeryzacji, która też wkroczyła w sferę sztuki, kompetencje studenta w tym zakresie przewyższają możliwości jego nauczyciela i ich działalność w pracowni ma charakter wzajemnego dzielenia się wiedzą czy wręcz obopólnego edukowania. Warto też powtórzyć za J. Marciniakiem z poznańskiej ASP, że w dobie swobodnego dyktatu kuratorskiego, jaki odczuwa wielu artystów, „w tej chwili, paradoksalnie, instytucja akademii daje schronienie i szansę na przetrwanie bardziej wielowymiarowemu, bezinteresownemu i zaangażowanemu społecznie ideałowi sztuki”⁹.

W ramach niewydolnego, administracyjnego schematu szkolnictwa artystycznego, ubóstwa środków materialnych, jakimi szkoły dysponują, istnienia dyskusyjnego modelu łączącego wydziały rzemiosła artystycznego z wydziałami artystycznymi w ramach jednej instytucji, co zawsze rodzić musi różne kompromisy, właściwie tylko pracownie są bastionami efektywnych metod kształcenia zapewniających partycypację we współczesnym świecie sztuki. Inne formy stymulowania aktywności w naszej rzeczywistości wymagałyby nie tylko zwiększonych nakładów finansowych, lecz także przemian w całej strukturze polskiego współczesnego życia artystycznego. W rozwiązaniach systemowych trudno w czasach płynnej rzeczywistości – naszej rzeczywistości – uwierzyć. Można natomiast uwierzyć w płynną dydaktykę.

- ¹ G. DZIAMSKI: *Akademizm przeciw akademizmowi. Uwagi o szkolnictwie artystycznym*. W: *Akademia 2007+*. Red. M. JUDA. Katowice 2009, s. 163–173.
- ² G. NAYLOR: *Bauhaus*. Przeł. E. BIEGAŃSKA. WARSZAWA 1977, s. 41.
- ³ G. DZIAMSKI: *Akademizm przeciw akademizmowi...*, s. 171.
- ⁴ W niniejszym tekście wykorzystałam informacje zawarte w niepublikowanej pracy magisterskiej Anny Kalety napisanej na moim seminarium i obronionej w 2009 roku, znajdującej się w Archiwum Instytutu Sztuki UŚ. A. KALETA: *Przełomowa rola pokolenia McCoy w rozwoju projektowania graficznego II połowy XX wieku*. [Cieszyn 2009].
- ⁵ A. GRODZIŃSKA: *Almost right and not quite*. „Artpunkt. Opolski Kwartał Sztuki” 2013, nr 17, s. 20–23.
- ⁶ A. PORCZAK: *Bez przełomu*. W: *Wobec przyszłości. Materiały nadesłane i wygłoszone na sesji naukowej z okazji 185-lecia działalności Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. 12.12.2003–15.12.2003*. Red. J. KRUPIŃSKI, P. TARANCZEWSKI. Kraków 2004, s. 86.
- ⁷ Badania koordynowane przez dr. M. Judę przeprowadzone w katowckiej ASP: http://pub.asp.katowice.pl/mjuda/juda/prace_badawcze/Entries/2011/2/1_ankieta_ewaluacyjna_2010_%5BStudenti_o_Akademii%5D.html (data dostępu: 21.09.2013).
- ⁸ Wartości podane w nawiasach pochodzą z badań przeprowadzonych odpowiednio w 2008 i w 2010 roku.
- ⁹ J. MARCINIAK (głos w dyskusji): *Rozmowa w pracowni – akademizm*. www.malarstwo.asp.poznan.pl/akademizm.htm; podaje za: <http://www.konduktorownia.eu/content/view/full/114/69/> (data dostępu: 21.09.2013).

Aleksandra Giełdoń-Paszek

Innovative Ideas in Artistic Education vs. Tradition

Summary

The author provides an analysis of traditional approaches to academic education in art, as well as introduces her own operational approach to liquid education, which is based on the

research she has conducted. According to the presented approach the academic teacher is seen as an organizer of educational processes who transplants ideas from workshops onto the discursive area of study. The implementation of the proposed idea can be done by way of organizing of various forms of education as well as shaping student's intellectual experience. The new approach is the result of changes within modern approaches to teaching. The author believes that changes in art should take place simultaneously with changes in didactics.

Keywords: art, academic education, approaches in education, liquid education

Aleksandra Giełdoń-Paszek

Novátorské koncepce uměleckého vzdělávání vzhledem k tradici

Shrnutí

Autorka podrobuje analýze dva tradiční modely akademického vzdělávání v oblasti umění a navrhuje vlastní model, tzv. operační, plynulého vzdělávání. Navrhovanou modelovou koncepcí dokládá výsledky výzkumu, který provedla. Podle předpokladů prezentovaného modelu je akademický učitel organizátorem vzdělávacích procesů, přičemž přenáší akcenty z praktických hodin na diskursivní oblast umění. Realizace koncepce je možná organizováním různých forem vzdělávání a vytváření intelektuálních zkušeností studenta. Navrhovaný nový model vzdělávání vyplývá ze změny charakteru současného umění. Autorka zdůvodnila, že pokud se mění umění, měla by se také změnit akademická didaktika.

Klíčová slova: umění, akademická didaktika, modely výuky, model plynulého vzdělávání